

論文

「仕上げ」の意味を持つ英文法科目 履修後の学生の実態

藤 森 吉 之

An Investigation into the Actual State of the Student's Knowledge
on English Grammar –
“Are they ready to teach?”

FUJIMORI Yoshiyuki

目 次

1. はじめに
2. 調査の目的
3. 調査の方法
4. 結果と考察
5. まとめ
6. 参考文献

1. はじめに

筆者は2011年7月現在、関東地方にある二つの私立大学の三学部（商学部、経営学部、教育学部）で英文法のクラスを担当しているが、入学者

選抜方式の多様化などが進んだ結果なのであろうか学生間の知識の定着度の差がいつそう拡大しているように感じている。勤務する私立大学商学部では入学後まもなく TOEIC の受験を課し、その結果をもとに習熟度別クラス編成をおこなっている。同一クラスに配置された学生ですら英文法の知識ならびに理解度には大きな差がみられることを日々の指導やテスト結果等を通して体験している。学生間の知識のばらつきはもうひとつの私立大学経営学部の英文法クラスにおいても、また同大学教育学部の英文法クラスにおいても感じている。この経営学部の英文法クラスも習熟度に応じた学生の配置がおこなわれているものの、同一の内容を一斉指導することは非効率的ではないかと感じる場面が多々ある。教育学部生対象の英文法クラスは、前述の2つのクラスとは異なり習熟度による編成がなされていない選択科目であるせいか、学生の知識のばらつきは授業中の反応のみならず小テストの結果等でもさらに顕著に思える。

学生が英語の習熟度によるクラス配置をされている場合はともかく、筆者が勤務する教育学部で担当しているような習熟度の異なる学生が履修する英語科目では、授業担当者は教材の選定や作成をしたりシラバスに到達目標や授業で指導する内容ならびに項目を決定したりする際に苦勞をしているはずである。以前一度でも担当した科目のシラバス作成をする場合は過去の授業での感触や小テストならびに定期テストのデータ等を参考にできると思われるが、新規に担当する場合は手探りで決定を余儀なくされる。それゆえ、英語科カリキュラムが良質の教育を提供するためには新規に科目を担当する教員にも指導内容や目標の決定の助けとなるデータを蓄積し開示していく事は意義あることといえる。言うまでもなく、授業を受ける学生は指導を担当する教員が新規にその科目を担当するとか以前にもその科目を担当した経験があるとかにかかわらずできるだけ質の高い授業が展開されることを期待している。この期待に英語教員としてこたえるためには、アクションリサーチを恒常的に行うことが重要であると筆者は考える。特定大学の特定クラスのみを対象としたデータの収集とその共有を

目指した調査・研究は一見するとその効果がきわめて限定的であり、その文脈（＝当該大学や言語プログラム）の中でしか意味を持たないととらえる研究者もいないわけではなかろう。しかし、視点を変えて教育を受ける学生側の立場から見るとより広範な被験者を対象にした調査よりさらに多くのメリットがあるとも考えることができることから、本研究のようなアクションリサーチがより多く行われ調査結果が共有されていくべきである。

本研究は、筆者が1995年以来勤務している私立大学で、2010年度から担当することになった教育学部選択科目の英文法クラス（英文法Ⅲ）に焦点をあてたものである。この研究を行った背景には、担当初年度のシラバス作成に際してカリキュラム上の位置づけから求められる目標達成のためにどういった項目をどのように指導すべきかの決定に、習熟度別に学生が配置されている科目のシラバス作成と比較してかなり時間がかかった経験が挙げられる。それに加えて担当2回目にあたる本年度、前年度に指導した経験をふまえて指導内容およびその方法を決定したにもかかわらず授業開始後わずか2－3回目にして履修している学生間の英文法に対する知識量および理解度に関きが予想以上に大きく、さらに前年度の履修者と比較しても履修開始直後の英文法に関する知識の定着度に大きな差があるように感じられ、計画していた授業進度と指導方法のまま授業を続けていくのが適当なのかどうか疑問を持ったことこの二点である。

担当初年度に、英文法Ⅲは履修する学生の大部分が教育学部で英語教育を専攻する学生であり他専攻の学生が履修する割合はおそらく多くないという説明を受けていた。また、英文法に焦点を当てた授業は同学部では3科目開講されており、履修モデルによると1年次前期に英文法Ⅰ、1年次後期に英文法Ⅱ、2年次前期に英文法Ⅲを受講する学生の割合が高い事も事前に連絡されていた。英文法Ⅰは大学入学後はじめて文法を体系的に学習する科目と位置づけられているため中学・高校時代に学ぶ文法項目をひとつとおり網羅した問題演習を通して知識の定着を図ることが講義要項からも明らかであった。また英文法Ⅱと英文法Ⅲは、教育学部で提供されてい

る科目であるためであろうか、習得した文法知識を他者にわかりやすく説明できることも講義の目標となっていることが特徴的に見えた。特に英文法Ⅲは文法について集中的に学ぶ最後の機会ともいえるため、受講後には中学生や高校生に文法項目の説明がきちんとできる状態になっていることが望ましいと筆者も判断し、授業内容の程度や方法を決定した。

現代の大学生は中学校時代も高等学校時代もコミュニケーションを中心とした英語教育を受けてきた世代である。1978年公示の学習指導要領以降、高等学校で文法の指定教科書がなくなってから、実際に言語活動と関連させながらの英文法指導は受けているであろうものの文法項目について独立した科目の中で教えられてはいない（岡2011：38-40）。このことに起因するのか、前述の英文法Ⅲを履修している教育学部の学生でさえ、意識して学習してこなかった文法項目が少なからず存在するように思える場面に遭遇することがここ2年間の指導において頻繁にあった。いわゆる「文法離れ」が進む中、大学生の英文法力の低下を憂っているだけでは英語教育の質の向上に貢献できないので、少なくとも筆者が指導した学生が英文法Ⅲの履修後にどの程度の英文法力を習得できているのかを把握し、今後の指導に生かすために本研究を行うことにした。

2. 調査の目的

本研究は筆者が本年度指導を担当した教育学部の英文法Ⅲという科目についてのアクションリサーチである。前述したように、この研究の性質上、きわめて少数の人間がこの調査報告を読むことで利益を享受すると思われるむきも少なくないかもしれない。しかしながらこうしたデータを蓄積し、内外を問わず共有していくことは長い目で見たときに、英語教育の分野に一定の貢献が可能であると確信している。本研究で目指したことは筆者本人の教育の質を高めることはもちろん、以下に挙げる人間とデータを共有する事で学習、教育、研究の一助としてもらうことである。筆者が

想定する「受益者」となりうる人間は本人を含めて以下のとおりであり、この分類別に本研究の目的を記してみる。

(1) 本年度英文法Ⅲを履修した学生

- ①大学で体系的に英文法を学ぶ最後の科目の受講後に自分が理解できている項目と更なる学習が必要な項目を確認することで、今後の自立した学習計画の立案に生かしてもらう。
- ②自分以外の履修者にとって更なる学習が必要な項目を知ること、教育学部の学生ですら習得が困難と思われる文法項目を認識し、将来教壇に立つ際に資料として活用してもらう。

(2) 次年度／次年度以降英文法Ⅲを履修する学生

英文法Ⅲの前年度履修者が受講後にも習得できていなかった項目をあらかじめ知ること、どのような内容を受講前、受講中、受講後に学習する必要があるのかを受講以前の段階で把握し、履修時期の決定や効果的な学習計画の立案に利用してもらう。

(3) 本年度英文法Ⅲを担当した教員（筆者）

- ①本年度の指導後、学生が習得できたと判断できる文法項目とそうでない項目を把握し、教員として指導目標が達成できたかどうかの判定材料とする。
- ②次年度も同科目を担当する場合、授業計画作成時に指導項目および授業の方法、教材選定、授業の目標決定のための指針として利用する。

(4) 次年度／次年度以降英文法Ⅲを担当する教員

授業計画を作成する際に、指導項目および授業の方法、教材選定、授業の目標決定のための指針として利用してもらう。

(5) 次年度／次年度以降英文法Ⅰもしくは英文法Ⅱを担当する教員

半期3科目で提供している英文法の授業の最終段階である英文法Ⅲ受講後の学生の実態を把握する事で、この科目の前提となる英文法Ⅰと英文法Ⅱで指導すべき項目やその方法、目標レベル等の決定に利用してもらう。

(6) 英語科カリキュラム作成者

学生の英文法能力の習得に関するデータを把握する事でより良いカリキュラム作成のための資料にしまらう。当該大学の英文法科目のように複数の連続する講座が提供されている場合、すべての講座において同様のデータを収集することでいっそう効果的なカリキュラム作成が可能になると思われる。カリキュラム全体に責任を負う者には良質の英語プログラムを提供するために各担当教員からのフィードバックが不可欠であることから、カリキュラム作成者に学生の実態を認識しまらう。また、フィードバックされた内容を取りまとめた上で各教員が授業の質を高めることにつながるとされる情報を発信することともカリキュラムに責任を持つ者の重要な仕事と思われる。

(7) その他英語教育関係者

本研究は少人数の集団を対象にした調査ではあるが、コミュニケーション重視の教育を受けてきた大学生の英文法知識の実態を知ってもらうことで、大学はもとより高等学校、中学校、小学校の英語教育がどのように進められるべきかを考える契機としまらう。

以上7つが、筆者が考える「受益者」ごとに列挙した本研究の目的である。

3. 調査の方法

3.1. 被験者

関東地方の私立大学教育学部に在籍している学生のうち、筆者が半期にわたって担当した英文法科目（英文法Ⅲ）を履修した学生30名を被験者とした。内訳は27名が英語教育専攻の学生、3名が他専攻の学生である。学年別に見ると、4年生が1名、3年生が6名、2年生が23名となっている。この科目は同教育学部の教科専門科目に配当されており、英文法Ⅰ、英文法Ⅱ（ともに半期科目）の履修を前提としている。また、英文法Ⅲの履修後に体系的に英文法を学べる科目は提供されていないことと、履修者

の大部分が英語専攻の学生であることから、科目の位置づけは「(英語教員として教壇に立つ前に) 英文法に焦点をあてて学べる最後の科目」という事になろう。

3.2. 材料

本研究で用いた材料は、筆者が作成し被験者を対象に実施した学期末試験である。試験時間は60分で、問題数は50問であった。試験問題の形式は客観式正誤問題で、50の英文それぞれに施された4カ所の下線部から誤りを含んでいる1カ所を見つけるものである。この問題形式は2006年の第121回までTOEICの公開テストで出題されていたが、より現実のコミュニケーションに近づけるためにリニューアルされた際削除されている(Educational Testing Service 2006: 8-9)。しかしながら、大矢(2011: ii)によると文法学習のための問題集が文法項目別の四択問題のみで構成されることが主流となっており、これらは初学者が文法項目をひとつひとつ学習するのには適しているものの一通り英文法の学習を終えた者が文法知識の定着を確かめるためには正誤問題にあたることが良いと書かれている。正誤問題の解答を得るためには文法知識のみならず構文の知識や読解の技術なども総合的に駆使することが求められていることをその理由として挙げている(大矢2011: ii-iii)。本研究の被験者も大学入学後に英文法Ⅰと英文法Ⅱを履修済みであることから、英文法の初学者という範疇には入らない。今回の被験者30名のうち90%にあたる27名が英語教育専攻の学生であり、近い将来中学校や高等学校の英語教員として教壇に立つために日々の学習を行っていることから、いわゆる難関大学での出題が増加している正誤問題にも対応しておく事が望ましいと判断し、学期末にこの問題形式のテストで英文法知識の定着を測定することとした。この問題形式は前述したように2006年にリニューアルされたTOEICでも削除されたことから、あまりなじみのない学生が履修していることも予想されたため、授業内で数十問の正誤問題演習と簡単な解説を期末試験前に

行い正誤問題で出題される頻度の高い傾向の問題はどのようなものかを指導しておいた。

3.3. データ分析

(1) 中心化傾向と散布度

集団の最も典型的な行動を記述するために中心化傾向を判断する。求めるべき4つの統計値は平均値、最頻値、中央値、中点である。また、被験者個々の得点が中心化傾向からどの程度逸脱しているかをとらえるために散布度を求める。本研究では範囲と標準偏差の2種類の指標を利用する。

(2) テスト項目難易度 (IF)

テスト項目ごとの正答者の数を受験者総数で割り項目難易度のIF指数を算出する。

(3) テスト項目弁別力 (ID)

本研究で材料としている英文法Ⅲの期末試験は、本来目標基準準拠テスト (CRT) の範疇に入るものである。しかし、本年度の授業ではすべての文法項目を扱う事は不可能であり、「大学における英文法の仕上げる科目」ともいえる科目の位置づけを考えた時、授業で扱うことのできた項目のみを限定的に出題する以上に被験者にとって利益があると筆者は判断した。それゆえ、出題範囲にはすべての文法項目を含むことを周知した上で、授業で扱わなかった項目も含んだ期末テストを作成した。このことから、通常、目標基準準拠テストに分類される定期テストであるが、文法項目全般が出題範囲となることからその熟達度を測定する集団基準準拠テスト (NRT) としても結果を考察するため NRT の結果考察に利用されるテスト項目弁別力 (ID) も算出してみる。弁別力を見るためには成績の良かった受験者群と成績の悪かった受験者群が個々のテスト項目でそれぞれの程度正解できているか把握する必要があるので、その算出に先駆けて上位群に分類される受験者と下位群に分類される受験者を決定せねばならない。成績上位群と成績下位群の決定には25%や27%を用いるテスト作

成者がいるが、33%と定めることが普通（ブラウン 1999）なので、本研究でもこの数値を ID 算出の基準とする。

（４）B－指数

上記（３）で述べた通り、本研究の材料とした試験が NRT か CRT かを明確に区別することは困難であるため、CRT の分析に用いられる B－指数も求めることとする。この指数はテスト項目の統計値で、テストに合格した受験者の項目困難度を不合格者の項目困難度と比較するものである。この統計値を算出するために第一にすることは、合格・不合格の分割点を決める事である。本研究では、大学での試験の多くがそうであるように総得点の60%以上を合格、それ以下を不合格とする。テスト項目総数が50問の試験を材料とするため、素点50点のうちで30点を分割点として算出する。

4. 結果と考察

4.1. 中心化傾向と散布度

中心化傾向と散布度を記述したテスト結果は次の通りである（表1）。

(表1)

テスト結果	
受験者数	30.00
項目合計数	50.00
平均値	18.33
最頻値	16.00と15.00(二重最頻値)
中央値	16.50
中点	22.50
最低－最高	12－33
最高値	33.00
範囲	22.00
標準偏差	4.91

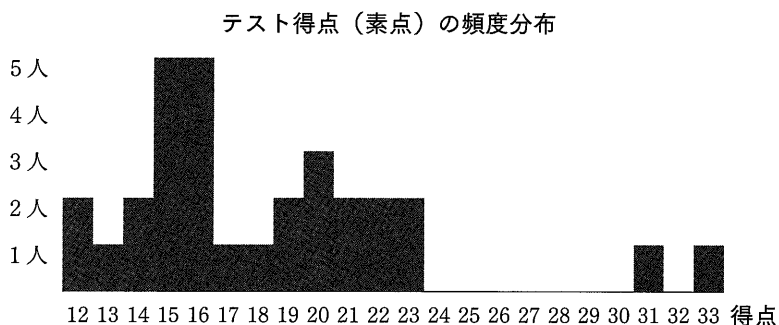
テスト項目の合計が50であるこのテストの平均値は18.33という低い数値を示した。正誤問題という被験者が英語学習において練習を繰り返す事が少なかった出題形式であるゆえ、テスト項目中の語彙も難解なものを含まぬように配慮したが、多くの学生が苦戦する結果となった。

中心化傾向の指針である平均値、最頻値、中央値が15.00から18.33に位置しているのに対し、もう一つの指針である中点が22.50となったことは、被験者の中に高得点を取った「異質」な者の存在を教えてくれる。この原稿は本研究の被験者となった学生が読むことも想定しているので、念のため中点の求め方を以下に示しておく。

$$\text{中点} = (\text{最高得点} + \text{最低得点}) / 2$$

散布度は（表１）の最低－最高、範囲、標準偏差を参照することで可能であるが、グラフの方が直感的に把握しやすいと思われるので以下に示す（グラフ１）。

（グラフ１）



全項目数50のうち、最も得点の高かった被験者が33項目に正解している一方、最も得点の低かった被験者は12項目のみの正解にとどまっていること。また、この試験で合格者と不合格者の分割点とした60%ライン（＝正解項目数30）を超えている学生が30名中わずか2名であり、30－24項目に正解した学生が1名も存在しないこともわかる。これは、本年度英文法Ⅲを履修した学生は受講後に実施した試験で大きく二分されていることを示す結果となった。

60%ラインで二分された集団のうち不合格者と判定された学生28名も得点が12点から23点の範囲に分布していることから英文法の習得度において均質と判断することは不適當であろう。むしろ、17.50点あたりでこの下位集団も二分されていると見ることもできるかもしれない。習熟度が異なる学生が混在することが予想される英語科目では、このように知識にばらつきが大きい学生の指導を行わねばならないことも普通である。きわめて基本的なことであるが、履修開始間もなくの段階で学生の実態を把握し、レベルの異なるそれぞれの集団にどのような知識を吸収させるかを考

え、柔軟な対応をしていくことが教育効果を上げるために必要であることをこのグラフを見ることで改めて気づかされた。

一般になじみのある偏差値によって、中心化傾向と分布度を把握するために以下に示す（表 2）を参照してもらいたい。

（表 2）

被験者	得 点	平均点との差	Z-score	T-score（偏差値）
A	33	14.67	2.99	79.88
B	31	12.67	2.58	75.80
C	23	4.67	0.95	59.51
D	23	4.67	0.95	59.51
E	22	3.67	0.75	57.47
F	22	3.67	0.75	57.47
G	21	2.67	0.54	55.44
H	21	2.67	0.54	55.44
I	20	1.67	0.34	53.40
J	20	1.67	0.34	53.40
K	20	1.67	0.34	53.40
L	19	0.67	0.14	51.36
M	19	0.67	0.14	51.36
N	18	-0.33	-0.07	49.33
O	17	-1.33	-0.27	47.29
P	16	-2.33	-0.47	45.25
Q	16	-2.33	-0.47	45.25
R	16	-2.33	-0.47	45.25
S	16	-2.33	-0.47	45.25
T	16	-2.33	-0.47	45.25
U	15	-3.33	-0.68	43.22
V	15	-3.33	-0.68	43.22
W	15	-3.33	-0.68	43.22
X	15	-3.33	-0.68	43.22
Y	15	-3.33	-0.68	43.22
Z	14	-4.33	-0.88	41.18
AA	14	-4.33	-0.88	41.18
AB	13	-5.33	-1.09	39.14
AC	12	-6.33	-1.29	37.11
AD	12	-6.33	-1.29	37.11

（表2）の最右列に被験者30名の偏差値を得点上位者から得点下位者の順に示した。被験者にはあらかじめ得点の高かった者から順にアルファベットで名前を付けておいた。4.91という標準偏差を基準にして全受験者の平均点との差を見ると、被験者Aと被験者Bの2名以外は平均値より上方か下方に二つの標準偏差の範囲内に分布していることから、この2名の被験者以外は比較的均質な集団を構成していることがわかる。受講者が習熟度による配置によらない英文法Ⅲという科目の場合、年度により英文法知識習得の度合いが多岐にわたる学生が履修することを予想できるが、本年度の試験結果を見る限りでは集団の9割以上を構成している23-12項目に正解する層の学生を主たるターゲットとして到達目標ならびに指導項目の決定をするべきであったといえそうである。しかし、前述したように合格ラインを60%に設定したことから明らかと思うが、筆者はこの分割点を超える学生がこれほど少ないとは予想できなかった。このことから、半期にわたって行った授業も学期末試験の難易度も適切といえなかったと判断せざるを得ない。

この試験結果が示しているように比較的均質な学生で構成される集団から「逸脱」する被験者Aや被験者Bのような学生が今後履修をすることもないとはいえない。本調査においては正解数において逆の方向に「逸脱」した学生は存在しなかったが、そうした学生の出現も想定しておく必要がある。入学選抜方式の多様化等で英語能力についても習熟度の異なる学生を同一クラス内で指導していくことが求められており、入学させた学生の教育に責任を果たすためにもプラスの方向であろうとマイナスの方向であろうと「逸脱」した学生をできるだけ早い段階で特定し、そのような学生への指導も効果的に行われる工夫をしていく必要があることも今回のテスト結果が示してくれたと感じている。

4.2. テスト項目難易度（IF）

50項目で構成された試験のそれぞれの項目ごとの難易度は（表3）に

示す通りである。(* 網掛け部分は正解を表す)

(表3)

問題 番号	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A A	A B	A C	A D	正解者数	IF	
34	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	25	0.83	
43	1	1	1	4	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	4	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	22	0.73	
38	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	20	0.67	
44	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	4	2	2	2	4	3	4	1	2	2	1	2	2	1	2	4	3	20	0.67	
4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	3	1	3	3	3	2	4	3	2	1	1	3	3	3	2	19	0.63	
5	3	1	1	3	2	1	4	4	1	4	4	1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	2	4	4	1	4	4	4	4	18	0.60	
40	1	1	4	1	3	1	1	1	1	2	4	3	2	1	1	3	4	3	3	1	1	4	1	1	1	1	3	1	1	1	18	0.60	
16	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	4	4	2	1	4	1	4	4	1	4	3	1	4	1	1	3	1	2	2	3	16	0.53	
24	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	1	3	2	3	4	3	4	1	4	4	4	4	4	4	16	0.53	
27	1	2	1	3	1	2	1	1	3	2	1	3	2	1	1	2	1	4	1	1	1	2	2	2	1	1	3	2	1	1	16	0.53	
46	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	1	3	1	4	1	2	1	3	1	3	2	1	1	4	4	2	1	4	3	16	0.53	
26	4	4	2	4	3	4	4	4	4	2	4	4	3	3	4	4	1	4	3	3	4	2	4	2	3	2	2	4	1	2	15	0.50	
31	3	3	3	3	2	2	4	3	3	2	1	3	3	2	2	3	3	1	3	1	3	2	2	3	3	2	1	2	2	3	15	0.50	
45	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	4	2	2	1	1	1	2	2	4	1	1	2	15	0.50	
7	4	4	2	4	1	4	1	4	1	3	4	4	4	4	4	1	4	3	1	2	4	1	1	4	1	1	2	3	3	4	14	0.47	
14	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	4	3	3	1	1	1	2	3	3	1	3	1	3	3	3	3	14	0.47	
28	1	1	1	3	2	1	3	3	1	3	1	1	1	3	1	1	4	3	1	3	2	3	1	4	3	3	3	3	3	1	13	0.43	
49	3	3	1	1	1	1	2	3	2	1	1	2	3	1	1	2	3	3	3	1	2	3	1	1	1	1	3	1	2	3	3	13	0.43
15	2	3	3	2	3	4	2	2	2	2	3	2	3	3	3	1	2	3	2	3	2	1	2	3	2	3	3	3	3	3	12	0.40	
17	2	1	1	2	1	4	4	2	4	1	1	1	1	4	1	4	1	4	1	3	1	3	3	1	4	4	4	4	4	3	12	0.40	
41	4	1	1	1	1	1	3	4	1	3	2	3	1	1	2	4	2	2	2	1	4	1	3	2	3	3	3	1	1	2	12	0.40	
9	3	3	4	4	4	3	4	2	2	1	4	4	1	1	3	1	1	4	1	4	4	3	2	2	4	4	2	3	2	1	11	0.37	
18	2	4	4	4	1	4	3	1	4	2	2	4	1	3	4	4	1	1	2	1	4	1	1	2	1	2	1	3	1	2	11	0.37	

「仕上げ」の意味を持つ英文法科目履修後の学生の実態

22	2	2	2	2	4	2	4	4	4	2	4	2	4	2	1	4	2	4	1	1	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	11	0.37		
19	3	3	3	2	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2	3	2	3	3	2	3	2	4	4	2	2	2	3	2	2	2	10	0.33		
32	3	3	3	1	2	3	2	1	3	2	2	2	1	3	4	3	2	2	3	2	3	3	1	1	2	1	1	2	3	1	2	10	0.33	
48	4	4	4	2	4	4	3	4	1	4	4	4	1	1	1	3	4	1	1	1	3	1	3	3	1	3	4	3	1	2	1	10	0.33	
11	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	2	2	1	9	0.30	
30	2	1	1	1	3	2	1	1	2	2	4	2	3	2	3	2	1	2	2	2	3	4	1	2	1	4	1	2	3	2	1	9	0.30	
35	1	1	1	4	4	4	1	4	4	1	1	2	1	2	1	4	3	4	4	3	3	2	1	4	1	3	3	4	2	2	4	9	0.30	
50	2	2	2	2	1	1	4	2	4	4	1	2	2	4	3	2	3	2	3	4	3	1	2	3	4	1	1	3	4	4	4	9	0.30	
12	1	4	1	4	4	3	2	4	2	2	4	1	1	2	1	1	1	3	1	2	4	3	3	2	1	1	4	1	2	4	8	0.27		
23	3	3	3	3	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	3	4	3	1	1	1	4	4	4	4	1	4	8	0.27	
42	3	3	3	3	2	4	2	3	3	3	4	1	2	4	2	1	2	2	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	4	1	3	8	0.27	
47	1	4	3	3	3	3	1	4	3	3	1	3	3	1	3	1	4	3	3	1	3	4	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	8	0.27
8	3	3	3	3	2	4	4	1	4	1	2	4	2	3	1	4	3	4	1	4	4	4	4	4	3	1	4	1	1	4	4	7	0.23	
13	3	4	1	1	2	2	1	2	2	3	4	2	1	4	3	2	1	3	3	4	2	3	3	1	3	2	3	3	1	2	7	0.23		
25	1	2	2	2	2	2	4	3	2	4	2	1	2	2	2	2	1	2	2	4	1	1	2	2	1	2	3	1	3	7	0.23			
29	1	1	1	4	1	2	1	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2	3	3	2	2	4	2	2	2	4	2	2	2	2	7	0.23		
33	4	2	3	4	4	2	4	2	4	2	4	2	3	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	2	4	7	0.23
20	3	1	1	3	1	4	4	4	3	2	3	2	3	1	4	4	3	2	2	2	2	4	4	2	1	4	2	4	4	4	6	0.20		
21	1	1	4	3	3	2	3	3	1	4	3	4	4	2	1	4	2	4	3	4	3	1	4	1	3	2	3	3	4	2	6	0.20		
1	3	1	1	2	3	2	2	2	2	3	3	1	3	2	2	4	1	4	4	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	5	0.17		
6	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	1	4	2	2	1	3	3	2	3	4	4	3	2	5	0.17		
10	2	4	4	4	1	4	4	2	1	1	4	2	2	2	2	4	2	2	4	2	4	2	1	4	2	2	2	1	4	2	5	0.17		
36	4	4	2	2	2	2	2	1	1	4	2	1	2	1	2	4	3	2	1	3	1	1	1	1	1	2	4	3	1	1	2	5	0.17	
2	1	1	1	3	1	1	4	4	1	1	3	3	3	1	1	2	3	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	3	0.10		
3	2	4	3	3	2	2	2	1	3	4	2	2	4	4	4	4	4	2	4	2	1	4	2	4	4	4	4	2	2	2	2	3	0.10	
39	1	2	3	4	4	4	2	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	4	4	2	2	4	4	4	4	3	0.10		
37	3	3	4	4	3	4	4	1	3	4	1	1	1	3	1	3	2	1	3	1	3	4	3	4	1	2	3	1	3	3	2	0.07		
得点	33	31	23	23	22	22	21	21	20	20	20	19	19	18	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	15	14	14	13	12	12				

この表は正解者が多かった項目から降順に並べ替えたものである。最も左側の列に試験時の問題番号を記した。問題番号34に正解した学生が最も多く、問題番号37に正解した学生が最も少ないという結果が見てとれる。受験者それぞれの得点は表の最終行に示した。表の右側から2列目は正解者数で、この数値を全受験者数の30で除した項目難易度（IF）は表の最右列に記した。

本研究で材料としているこの試験は目標基準準拠テストに分類されることが普通である期末試験として行われたことから、授業で扱ったすべての項目のIF値は高い事が望ましい。被験者は英文法Ⅲという「英文法の総仕上げ」的意味合いを持つこの科目の受講後この試験を受験したのであるからなおさらである。しかし、受験者の8割以上が正解した項目は1つ、7割以上が正解した項目が1つ、6割以上が正解した項目が5つ、5割以上が正解した項目も4つにとどまり、50項目中39項目において半数以上の被験者が不正解という結果になった。このテストが正誤問題という被験者にとって演習経験が多くない出題形式であったことや、出題範囲が授業時に扱った文法項目以外もいくつか含まれていること等が関係あるかもしれないとはいえ、英語教育専攻の学生が30名中27名を占める英文法の仕上げ科目の試験としては問題を提起する結果となってしまった。試験項目すべての項目難易度は0.37というきわめて低い数値であることから、この科目を半期にわたって指導してきた筆者に指導項目、指導方法、演習の量や方法等に問題が非常に多くあったことを認識させてくれた。

限りある紙面の中ですべての項目のIF値についての分析を詳述するのは無理であるので、今回の結果でIF値が非常に高い項目（IF 0.80以上：問題番号34）、非常に低い項目（IF 0.20以下：問題番号20、21、1、6、10、36、2、3、39、37）についての分析と考察を行う。

問題番号34では英文から「大声で話すのをやめる」という内容が含まれていることを把握した上で“stop to talk loudly”という表現が誤っていることに気づくべき問題であった。動詞の後ろに不定詞か動名詞の一方を

続ける場合に正しい選択ができるかを問う問題であるが、30名中25名が正解していることからこの文法知識についてはこの被験者集団の理解度は高いことがわかる。問題番号40も同様の判断を“regret”という動詞の後で行う問題であったが、30名中18名が正解したので IF 値は0.60となった。この試験の中では50問中で6番目に正解率が高かったことから、この文法項目は他の出題された項目と比較した場合、相対的に理解度が高いことが示されたようである。ただし、“stop”という中学校時代に学習する単語に対して“regret”という動詞は初めて学習する時期が高校時代であろうことや使用頻度が“stop”に比べれば低いことから被験者の4割が不正解になっているため、同種の問題であっても登場する動詞によって IF 値も変動することが示されたことになる。英文法Ⅲの受講者に限って言えば、設問中に登場する動詞が“enjoy”や“finish”という中学時代に学習する単語であろうと“admit”や“consider”のような高等学校入学以降学習する動詞であろうと自信をもって選択できるレベルに到達している必要があると筆者は考えるので、英文法Ⅰや英文法Ⅱという科目において、各動詞の不定詞と動名詞との相性がどのように決まるのかという本質的な説明に加えて、不定詞と共起する動詞と動名詞と共起する動詞をできるだけ多く提示したうえで定着するまでの練習を課してもらうことが望ましいと考える。そして英文法Ⅲではこの項目についての説明というより、定着しているかどうかの確認をし、そうでない場合のみ知識の補完をするような流れが体系化されることを提案したい。

ここからは IF 値の低かった項目について考察していく。問題番号20と3はそれぞれ「～を去る、～を離れる」という意味の“leave”に“from”が、「～に近づく」という意味の“approach”に“to”という不要な前置詞が連続していることを認知すべき問題であった。問題番号20に正解できたのは30名中2割に相当する6名、問題番号3に正解できたのは1割に相当する3名のみという結果であった。英語の動詞が自動詞であるか他動詞であるかの区別は日本語からの推測で判断できない場合も少なくない。

それゆえ、「～から（…へ）出発する」とか「～に近づく」という内容を表現するときに、「～から」や「～に」という部分をそのまま前置詞に変換して誤用させないようにする工夫を英語教員はせねばならない。こうした努力は中学校や高校の段階から多くの教員によってなされているだろうが、大学レベルでも正解率の低さが示す通りとなっている。自動詞と他動詞の誤用が頻繁に起こるとされて高校レベルの参考書や問題集にまとめて紹介されている動詞についての正しい知識は身につけさせるように英文法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲすべての科目で授業内容に含んでいくべきと考える。

問題番号21の IF も問題番号20と同じ値の0.20で、正解者は6名のみであった。「～しても無駄だ」という内容を表す “It is no use ～ing” の “It” を “There” に替えてあることを発見する問題であったが、「～する事はできない」という内容を表す “There is no ～ing” との混同をしていたり、最初の構文を把握できていなかったりする可能性が高い。1970年公示の高等学校学習指導要領下では新語が3600語であったが、1999年のそれでは英語Ⅰ、英語Ⅱ、リーディングの合計で1800語に減少している（岡2011：38）。こうしたことが原因となっているのか、単語のみならず熟語、成句、構文についての被験者の知識不足が不正解を引き起こしているケースが散見する。基本的な語彙は大学入学以前に学習しているであろうという予想を前提に大学の授業を組み立てることが非常に危険なことである可能性を示す結果となった。今回の問題は動名詞を含む慣用表現ととらえることもできるので英文法の授業において指導をすることも一つの対応といえるが、反復を重ねることで習得が促されるという側面を考慮すると他の英語科目とのコーディネーションを図り、そうした科目でも学習した語彙や文法事項などを使用させるなどして知識を運用できるまでにさせることを目指していけるのが理想と言える。

問題番号1は主格の関係代名詞の後ににつづく動詞が “a new car” という先行詞を主語とみなして呼応させることが理解できているかを問う問題であった。IF 値は0.17と低かった。同様の問題を問題番号42でも出題し、

先行詞が“one of the best movies”である場合の呼応の理解ができているかをテストした。後者は英語母語話者でもその呼応を誤ることが少なくない問題であり、こちらの IF 値が0.27と問題番号1よりも高かったのは意外な結果であった。しかし、問題番号1の錯乱肢分析をすると30名中16名が“consider”の後に続く“buying”という動名詞が誤っていると解答したことがわかる。このことから既に考察済みの問題番号34と同様に、動詞の後に動名詞が続くか不定詞が続くかの知識がないためにその部分に下線が施された錯乱肢を選んでしまった可能性が高そうである。文法的に同じような項目についての問題であっても、当然のこととはいえ、その他の錯乱肢によって IF 値が左右されることが証明された事例と言えよう。

ここで指導上の留意点の一つ加えておきたい。正誤問題では主語と述語動詞の呼応に関する問題が頻出する傾向がある。文法項目の解説や問題演習を行わせるにとどまらず、問題形式別に出題されやすい項目があることも演繹的であれ帰納的であれ指導しておくことは正誤問題の正解率を高めさせるのに効果があるかもしれない。

次に問題番号6であるが「～についてどう思うか」という日本語に対応する英語表現の“What do you think of ~?”の疑問詞を“How”にかえて出題したが、この部分に誤りがあることに気づけない学生が30名中25名もでてしまった。日本語訳の「どう／どのように」の部分を英語に置換していくときに“how”としてしまうということに起因する誤りと思われる。コミュニケーション重視の教育においても相手の意見を求める表現として学習はしている表現であるはずだが、IF 値は0.17という低いものであった。この問題での誤答パターンにも注目すると、30名中16名が関係代名詞の目的格が省略され先行詞の the boy のあとに your daughter が続いている部分に誤りが含まれていると解答していた。日本語と大きく異なる英語の特徴ともいえる後置修飾のパターンで、この問題の英文でも登場した目的格の関係代名詞が省略されている英文は高校時代にも相当読んでいると推測される。それにも関わらず、名詞が文中で併置された箇所間違

和感を覚えた者が被験者中に半数以上存在するという結果になった。自分の表現したい内容が英語に変換できない原因の一つに日本語で頭に浮かんだ単語に相当する英単語を知らないことがあるが、こうした英単語が名詞または名詞相当語句の場合、説明的な方法で伝達したい内容を表現するために関係詞で始まる形容詞節を利用することができる場合が多い。それゆえ、語彙力が不十分と思える学習者ほど、形容詞節の様々なパターンの習得はコミュニケーションに有効であると言える。英文法の授業でも関係代名詞が省略された接触節について十分理解させることと十分な発信練習を行わせるべきであろう。

問題番号10も形容詞節に関する項目である。この項目は多くの日本人が誤解していると思われるもので IF 値が低くなるであろうことを予想した上で出題した問題である。正解者は30名中5名であった。また半数近い14名が先行詞“the country”の直後の主格の関係代名詞“which”に問題があると誤答しており、項目弁別力のセクションで後述する問題番号14で見てとれるように関係代名詞と関係副詞の使い分けに問題があることも問題10の IF 値の低さと関係している可能性も高そうである。問題10でテストしたかったのは、形容詞節によって限定される先行詞には必ずしもプラスの限定辞（たとえば the とか my など）が必要とは限らないという知識の定着度である。関係詞の限定用法という言葉が説明でも多用されるせいか、先行詞には常にプラスの限定辞がつくものと誤解している学習者が多い。この問題も「日本は周囲を海に囲まれている国だ」という内容で、“the country which is surrounded by the sea”の最初の定冠詞を不定冠詞の“a”に替える必要があった。なぜなら周囲を海に囲まれている国は日本だけではなく、そのようないくつかある国家のうちの一つであるからである。しかし、文脈によっては「文中に誤りはない」と判断できる英文でもあったため英文法Ⅲの期末試験問題としては削除し、どの選択肢を選んだ学生も一律に正解として成績処理は行った。ただし、本研究では IF の算出に筆者の意図した“正解”のみを反映してあることを付記しておく。

また、この種の問題では英語能力以外の知識（今回の問題では地理の知識）が正解できるか否かに関連しているので良問とはいえないと批判される可能性も否定できない。しかし、大学生が被験者であることからオーストラリアやニュージーランドなど周囲が海である国をイメージすることは不可能とは判断せずあえて出題したが、予想していた通り IF 値は低かったので非制限用法の形容詞節の解説を行う段階の前後等でこの項目についての十分な理解をさせるようにしていくべきであろう。

問題番号36は“problems”という可算名詞の複数形と“amount”という語のコロケーションがふさわしくないことに気づけるかを尋ねた問題である。“amount”は「量」を表すため「数」を表す“number”に替えることで正しい文になるが、“few”と“little”などと同様に数量に関する知識の定着ができていない学習者が相当数存在することを筆者は経験上認識している。大学レベルでは“many”と“much”の使い分けに始まりこの延長線上に存在する数量表現もまとめて指導することで未習得の表現をつぶしていくことが必要であろう。

問題番号2も日本人が苦手とする項目である。「送別会」を英語で“a farewell party”とすべきところ、不定冠詞の“a”が脱落していたことを見抜く問題である。この問題でもっとも多数を引きつけた錯乱肢は現在進行形で書かれた“are giving”という部分である。“tomorrow evening”という時の副詞句があるため現在進行形で表現するのが不適当と判断したのであろうか、30名中18名が“are giving”の箇所に入り誤りが含まれていると解答した。確かに数の概念を言語に明示的に反映させない日本語母語話者にとって名詞が数えられるか否かを判断するのは容易なことではない。しかし、今回の問題では「パーティ」というカタカナにもなっている可算名詞“party”が不定冠詞を伴わず使われておりもう少し正解者が多いと予想していた。この不定冠詞の脱落を問う問題でも視点を変えると、未来の内容を表現する際に現在進行形が使えるケースがあることを知らない被験者が多かったことが示される結果となった。授業中の反応から、未来の内

容を表すときに未来形を使わない場合があることを知っている被験者は少なくないと思われる一方、適切に使いこなせるまでの理解ができていない被験者が多いことが試験結果によって示された。おそらく近接未来の表現に現在形や現在進行形が使われることが定着していないためであると予想できるので、この点のみならず時制全般についての整理を「英文法の仕上げ科目」と位置づけられる英文法Ⅲでは行う必要があるといえる。

問題番号39は「～のように思える／みえる」という内容を表す“seem”という動詞の使い方についての知識が習得できているかどうかを見る問題であった。“It seems that ...”で始めて過去の内容について現在の推量をおこなう構文を“It”という単語を使わずに表現すると接続詞の“that”が不要となり代わりに完了形不定詞が後に続く形で表現する。“It”が使われていない“seems”を述語動詞とした英文中に接続詞“that”で節を連結していることが不自然であることに気づけるかがテストされた項目である。この問題では正解者が1割に相当する3名のみであり、“seem”という被験者がおそらく頻繁に遭遇してきたはずの単語であってもその使い方に対しての知識の定着がなされていないことが示された。7割相当の21名が文末の“when young”という部分に誤りがあると答えているが、本主語と副詞節中の主語が同じでありその副詞節中の動詞がbe動詞である場合は主語とbe動詞を合わせて省略できることに気づけないことにおそらく起因していると思われる。強調、倒置、省略についての文法書での扱いはその他の項目に比較して軽く、またその登場も巻末近くでということが少なくない。かくいう筆者の担当した英文法Ⅲでも強調や倒置について指導する機会があったものの省略については扱うことができなかったこともあり、英文法Ⅱか英文法Ⅲのいずれかの科目ではきちんと説明する機会を盛り込むようにせねばならないとの反省材料になった。いわゆる「言葉の経済性」が働いて必要のない語句が省略される英文を、英語を学び始めて間もない学習者も読んだり聞いたりしているが、英文法Ⅲでは省略の起きるパターンのすべてを紹介して知識の補完をさせる

べきと思われる。

問題番号37は綴りの誤りを認識できるか測定するために出題した。通常、中学校1年次で現在進行形の導入時に～ing形の綴りの規則を学び、中学校2年次に過去形が紹介され～ed形の綴りの規則を学ぶ。しかしながらこれらの規則は単語によっては十分に理解されておらず、筆者が指導した大学生のかなり多くがこれらの綴り方に問題を抱えていた。「～をつかむ」という意味の“grab”の過去形は単に～edという接尾辞をつけるのではなく単語の最後の子音字bを重ねてから～edをつけねばならないが、錯乱肢のなかでは身体の部位を示す前置詞の“by”に問題があると判断した受験者が30名中12名と最も多かった。綴りの誤りを正誤問題で発見させることには適当でないと思われるむきも多いことが予想されるが、被験者が将来教壇に立ったとき頻繁に板書する事になるであろう～ing形や～ed形の綴り方についての正確な知識の習得がなされているか否かを確認したくあえて出題したが、すべての項目中IF値が0.07という最も正解者が少ない問題となった。

4.3. テスト項目弁別力ID

項目ごとに弁別力を求めることは集団基準準拠テスト(NRT)の分析で行われることであるため、期末試験の分析には本来必要ではない。しかし、前述した通り被験者に授業中指導した内容のみでこの試験問題は構成されておらず、ある意味で英文法の熟達度を測定するNRTと解釈する事が可能でありIDを求めることとした。上位10人のIF値から下位10人のIF値を減じて算出されたIDは(表4)の最右列に降順に記してある。

(＊ 網掛け部分は正解を表す)

(表4)

上位10人												下位10人												ID		
問題番号	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	正解者数	問題番号	U	V	W	X	Y	Z	A	A	B	C	A	D	正解者数	
24	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	9	24	4	3	4	1	4	4	4	4	4	4	1		0.8	
48	4	4	2	4	4	3	4	1	4	4	7	48	1	3	3	1	3	4	3	1	2	1	1		0.6	
4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	9	4	2	4	3	2	1	1	3	3	3	2	4		0.5	
16	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	9	16	3	1	4	1	1	3	1	2	2	3	4		0.5	
46	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	8	46	3	2	1	1	4	4	2	1	4	3	3		0.5	
29	1	1	1	4	1	2	1	2	3	2	5	29	2	4	2	2	2	4	2	2	2	2	0		0.5	
44	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	9	44	1	2	2	1	2	2	1	2	4	3	5		0.4	
26	4	4	2	4	3	4	4	4	4	2	7	26	4	2	4	2	3	2	2	4	1	2	3		0.4	
22	2	2	2	2	4	2	4	4	4	2	6	22	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	2		0.4	
19	3	3	2	4	3	4	4	3	3	4	5	19	4	4	2	2	2	3	2	2	2	2	1		0.4	
14	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	6	14	1	2	3	3	1	3	1	3	3	3	3		0.3	
28	1	1	1	3	2	1	3	3	1	3	5	28	2	3	1	4	3	3	3	3	3	1	2		0.3	
15	2	3	3	2	3	4	2	2	2	2	6	15	2	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3		0.3	
41	4	1	1	1	1	1	3	4	1	3	6	41	4	1	3	2	3	3	3	1	1	2	3		0.3	
35	1	1	4	4	4	1	4	4	1	1	5	35	2	1	4	1	3	3	4	2	2	4	2		0.3	
50	2	2	2	1	1	4	2	4	4	1	4	50	1	2	3	4	1	1	3	4	4	4	1		0.3	
23	3	3	3	1	4	1	4	3	4	4	4	23	3	1	1	1	4	4	4	4	1	4	1		0.3	
33	4	2	3	4	4	2	4	2	4	2	4	33	4	4	4	4	4	3	3	1	2	4	1		0.3	
20	3	1	1	3	1	4	4	4	3	2	3	20	2	4	4	2	1	4	2	4	4	4	0		0.3	
1	3	1	1	2	3	2	2	2	2	3	3	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0		0.3	
3	2	4	3	3	2	2	2	1	3	4	3	3	4	2	4	4	4	4	2	2	2	2	0		0.3	
31	3	3	3	3	2	2	4	3	3	2	6	31	3	2	2	3	3	2	1	2	2	3	4		0.2	
45	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	7	45	2	1	1	1	2	2	4	1	1	2	5		0.2	
7	4	4	2	4	1	4	1	4	1	3	5	7	4	1	1	4	1	1	2	3	3	4	3		0.2	

「仕上げ」の意味を持つ英文法科目履修後の学生の実態

17	2	1	1	2	1	4	4	2	4	1	4	17	1	3	3	1	4	4	4	4	3	2	0.2
32	3	3	1	2	3	2	1	3	2	2	4	32	3	1	1	2	1	1	2	3	1	2	0.2
11	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	5	11	2	1	2	2	3	1	2	2	1	3	0.2
42	3	3	3	2	4	2	3	3	3	4	2	42	1	3	3	3	3	3	3	4	1	3	0.2
6	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3	6	2	1	3	3	2	3	4	4	3	2	0.2
36	4	4	2	2	2	2	2	1	1	4	3	36	1	1	1	1	2	4	3	1	1	2	0.2
34	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	9	34	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	0.1
49	3	3	1	1	1	1	2	3	2	1	5	49	2	3	1	1	1	3	1	2	3	3	0.1
9	3	3	4	4	4	3	4	2	2	1	4	9	4	3	2	2	4	4	2	3	2	1	0.1
12	1	4	1	4	4	3	2	4	2	2	4	12	4	3	3	2	1	1	4	1	2	4	0.1
47	1	4	3	3	3	1	4	3	3	1	3	47	4	3	3	3	3	3	1	3	3	1	0.1
13	3	4	1	1	2	2	1	2	2	3	3	13	2	3	3	1	3	2	3	3	1	2	0.1
21	1	1	4	3	3	2	3	3	1	4	3	21	3	1	4	1	3	2	3	3	4	2	0.1
10	2	4	4	4	1	4	4	2	1	1	3	10	4	2	1	4	2	2	2	1	4	2	0.1
39	1	2	3	4	4	4	2	4	4	4	1	39	4	2	4	4	2	2	4	4	4	4	0.1
43	1	1	1	4	1	1	1	1	1	2	8	43	4	1	1	1	1	1	2	1	1	8	0
38	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	7	38	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	0
27	1	2	1	3	1	2	1	1	3	2	5	27	1	2	2	2	1	1	3	2	1	1	0
30	2	1	1	3	2	1	1	2	2	4	4	30	4	1	2	1	4	1	2	3	2	1	0
40	1	1	4	1	3	1	1	1	1	2	7	40	1	4	1	1	1	1	3	1	1	1	-0.1
8	3	3	3	2	4	4	1	4	1	2	2	8	4	4	4	3	1	4	1	1	4	4	-0.1
2	1	1	1	3	1	1	4	4	1	1	0	2	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	-0.1
37	3	3	4	4	3	4	4	1	3	4	0	37	3	4	3	4	1	2	3	1	3	3	-0.1
18	2	4	4	4	1	4	3	1	4	2	2	18	4	1	1	2	1	2	1	3	1	2	-0.3
25	1	2	2	2	2	2	4	3	2	4	1	25	4	1	1	2	2	1	2	3	1	3	-0.3
5	3	1	1	3	2	1	4	4	1	4	3	5	4	1	2	4	4	1	4	4	4	4	-0.4
得点	33	31	23	23	22	22	21	21	20	20		得点	15	15	15	15	15	14	14	13	12	12	

ID 値は+1.00から-1.00の間の数値で示される。どの程度の ID 値が良い問題と解釈されるかについてヒューズ（2003）は ID 値の解釈に絶対的なものはないと述べている。しかし、古典的アイテム分析では Ebel の指針が利用される事が多く、それによれば0.40以上が非常に良いテスト項目、0.30以上がまずまずだが改善を必要とする項目、0.20以上が許容度ギリギリであり普通は改善が必要な項目、0.19以下は不完全なテスト項目で使用中止をするか改訂を必要とするべきとなっている（1979：267）。本研究においては Ebel のガイドラインを利用する。

ID 値0.40以上の項目は50問中10問、0.30以上の項目が11問、0.20以上の項目が9問となり、50問中30問が許容範囲に収まったが、残りの20問はそのままの使用はすべきでないと解釈される ID 値を示す結果となった。

被験者集団で弁別力が高かった10項目を（表5）に示す。

（表5）

問題番号	ID	問題中の誤り
24	0.80	are capable of hearing となるべきところ are capable to hear となっていた
48	0.60	buy another toy for our baby となるべきところ buy another toy to our baby となっていた
4	0.50	未来の内容を示す名詞節中の動詞の時制が現在形になっていた
16	0.50	despite または in spite of という表現の代わりに despite of という誤った表現が用いられていた
29	0.50	be referred to as ... となるべきところ to が脱落していた
44	0.50	look forward to receiving となるべきところ look forward to receive となっていた
26	0.40	関係代名詞の所有格 whose が用いられるべきところ 目的格の which となっていた

22	0.40	直接話法で書かれた発言の後 he said とすべきところが said he という語順で書かれていた
19	0.40	came to know または got to know とすべきところが became to know となっていた
14	0.40	形容詞節中の visited 以下に目的語が欠けた文で関係代名詞 which を用いるべきところ関係副詞 where が使われていた

上記10項目は ID 値が0.80から0.40という弁別力の高い項目であったので、被験者の上位集団には習得されているが、下位集団には習得できていないことを示している。(表5)の最右列にある「問題中の誤り」を参照してもらうと下位集団を構成した被験者は、たとえば問題番号26のような関係代名詞の格の決定など、基本的といえる知識にも定着していない事項があることがわかる。たしかに New Crown 編集委員会が示すように検定教科書 New Crown (中学3年生用)では所有格の関係代名詞 whose は登場しない(2002:360)。しかし、主格と目的格との区別についての指導をするためには所有格との区別の仕方についても完全な理解をした上で行うことが求められるのは当然であるゆえ、特に下位集団に分類された被験者は教育実習を行う前に不足している文法力を補うための学習計画を立て、自信をもった指導ができる態勢を整えておく必要がある。教える側の視点からは、学生がこうした基本的知識を未習得のまま教育実習であろうと教壇に立つことがないように、英文法Ⅰと英文法Ⅱの段階で理解を徹底させることと英文法Ⅲでのチェック機能が働くようなカリキュラムにしていかなければならない。

逆に ID が負の値を示し被験者の上位集団より下位集団が多く正解した項目が7つ存在した。それらは以下の通りである。

(表6)

問題番号	ID	問題中の誤り
40	-0.1	「遺憾ながら～する」という内容の文で regret to inform が regret informing になっていた
8	-0.1	hardly ～ when の構文中、過去完了形で表すべき主節の述語動詞が過去形になっていた
2	-0.1	a farewell party が無冠詞の farewell party となっていた
37	-0.1	grabbed と原形の最後の子音字を重ねるべき綴り方が grabed となっていた
18	-0.3	仮定法の文中で接続詞の if が脱落していて、節と節を連結できないままになっていた
25	-0.3	As far as I am concerned が As long as I am concerned となっていた
5	-0.4	「～を生産するため使われた」という内容で were used to produce とすべきところ producing になっていた

問題場号40は全50問中7番目にIF値が高く、被験者30名中18名が正解していた問題である。上位10名中の不正解者が3名、下位10名中の不正解者が2名ということでIDは負の値を示したが、これら5名の不正解者が選択した錯乱肢はどれかに集中しているということ結果は見られなかった。動詞の後に不定詞と動名詞のいずれを連結するかという類似の項目である問題番号34のIF値は0.80と高く、ID値が0.1と低いことから、英文法Ⅲを履修した被験者集団にとってはその習得が上位と下位によって差が見られる文法項目とは言えない。その一方で問題番号8は下位集団を構成する被験者の6割が“began”の後に続く“raining hard”に誤りがあると解答している。上位集団でもこの錯乱肢を選んだ者が3割存在していたが、もし“began”の後には動名詞ではなく不定詞が続くべきだと判断したことが根拠であるならば動詞それぞれによってID値が異なることになるため、

少数の動詞だけでなく、こうした動詞を網羅した上で定着度合いを調べる必要性が示されたと言えそうである。いずれにせよ解答の根拠は被験者への聞き取り調査等を実施することなしには判断できかねるので、試験後のインタビューなども定期的に行うことがより良いデータの蓄積につながると思われるので筆者としても積極的に取り入れていくつもりである。

問題番号2は項目難易度の箇所でも述べたが、可算名詞の前に不定冠詞が脱落していることに気づけた被験者はわずか1割であり、上位集団では0名、下位集団で1名のみが正解していた。このため、IDは負の値を示したわけだが、上位集団の7割と下位集団の8割が近接未来を表す現在進行形を誤りととらえたため冠詞の脱落に意識が向かなかったことに起因したように思える。いずれにせよ、数の概念を明示することになれていない日本語母語話者にとって、不定冠詞をつけるべき箇所につけることはきわめて難しい。局所的誤りであるからと目をつぶるのも一つであろうが、名詞を日本語から英語に置き換えさせる場合に単語ではなく可算名詞の場合は不定冠詞とともに表現させる等の工夫をすることで少しでもこの項目についての苦手意識を克服させる機会を提供するのも英語教員の義務であろう。そもそもIFの値が0.10という問題番号2は被験者数も30と多くないのでIDについて分析することも大きな意味を持たないかもしれない。

問題番号37も被験者のうちで正解した者がわずか2名という問題であるゆえ、問題2と同様の理由で算出したID値も大きな意味はないと言える。ただし、規則変化動詞の過去形を作る際最後の子音字を重ねてから～edを続けるということを苦手とする学習者は非常に多い。レポート等もスペルチェッカー機能のあるワード等で作成することに慣れている世代の学生だからこそ、将来教壇に立って手書きでの板書をおこなっていく準備として綴り方の規則の習得をしておくことは不可欠である。これは過去形に限らず～ing形についても同様であり、大学時代に一度は綴りの規則の総まとめを行う機会を提供することが教育学部には求められているだろう。

問題番号18は節と節をつなぐための接続詞の脱落に気づけるかという

問題であった。下位集団では1割しか選んでいない錯乱肢を上位集団では5割が選択していた。この箇所は“will beat”という動詞の後に続いた“him up”という部分である。「たたきのめす」という内容の句動詞“beat up”において目的語が代名詞の場合はその句動詞は分離するということが理解できていない可能性が示された結果となり、「他動詞＋副詞」から成る分離可能な句動詞と“look for”などのように「自動詞＋前置詞」からなる分離不可の句動詞の区別の指導が不十分であるかもしれないことが示された。

問題番号25は“as long as”と“as far as”の区別の問題であるが、後に続く語句に“concerned”があることから成句の知識をもとに正解することも可能な問題である。上位集団の5割に相当する被験者が錯乱肢として下線を施した“concerned”に問題があると解答しており、あくまで想像の域をでないが、この単語を現在分詞に代える必要があるという根拠で答えた可能性も想定できる。“excite”や“surprise”といった感情に関する他動詞を「～させる」と訳出できず「～する」と誤訳してしまう学生が本年度の英文法Ⅲ受講者にも少なくなかったことから、上位集団にも現在分詞と過去分詞の区別に注意が必要な単語について集中的な訓練を課す必要があるかもしれない。

ID 値のもっとも低かった問題番号5は今回の被験者集団がどのような反応をするか確かめたい意図もあって出題した問題である。過去の習慣や事実を表す際に使われる“used to”＋動詞の原形、慣れていることを表す“be used to”＋動名詞（または名詞）、「～するために使われる」という意味を表す“be used to”＋動詞の原形という3つの表現のうち、日本語訳が与えられていない今回の試験問題では英文の意味を正確に把握することなしに“be”という単語の存在の有無と“to”の後にくる単語の形を手がかりに解答をする学生が多いことを筆者は経験通して知っている。この傾向はどちらかという英語を苦手とする学生の反応として多く見られるため、本研究でも下位集団に属する被験者がこの手法を用いて解答している

可能性が高そうである。大学生レベルでは“used to”＋動詞の原形は“be used to”＋動名詞よりも習得している学習者の割合が高いため下位集団の被験者は“used”の前の“be”にも違和感を覚えず動詞の原形が続いていないことがおかしいと判断して解答している可能性が高いと考えられる。上位集団で3割のみが正解なのに対して下位集団では7割が正解しており、“be used to”＋動名詞で「慣れている」ことを表現するという知識の定着がなされていないことが逆に功を奏した結果を生んでいるかもしれない。この問題は“be used to”＋動名詞という表現を知らない学習者の方が、その知識を持つ学習者より正解してしまう確率が高い問題と解釈できるため、本研究の被験者集団や同程度の英語能力を持つ学習者に対する項目としてはテスト結果をゆがめる確率が高いため出題を控える方が良いかもしれない。これもあくまで推測であるゆえ誤答の原因をテスト後に聞き取り調査するなどして、この項目についても誤答の起こる原因の特定化をした上で、対応をしていこうと思う。

4.4. B－指数

本研究では、材料とした期末試験の出題項目が指導した項目以外にも及んでいたため集団基準準拠テスト（NRT）とみなして前項ではID値を算出したが、本来期末試験は目標基準準拠テスト（CRT）であるのでこの試験の合格者と不合格者の分割点を60％としてB－指数を算出してみた。合格者と不合格者の決定に各テスト項目がどれくらい効果があったかを示すこの数値を降順に（表7）の最右列に示した。

（表7）

問題番号	正解者数	合格者 正解数	不合格者 正解数	合格者 IF	不合格者 IF	B－指数
6	5	2	3	1.00	0.11	0.89
36	5	2	3	1.00	0.11	0.89
21	6	2	4	1.00	0.14	0.86

藤 森 吉 之

29	7	2	5	1.00	0.18	0.82
23	8	2	6	1.00	0.21	0.79
11	9	2	7	1.00	0.25	0.75
35	9	2	7	1.00	0.25	0.75
50	9	2	7	1.00	0.25	0.75
19	10	2	8	1.00	0.29	0.71
32	10	2	8	1.00	0.29	0.71
48	10	2	8	1.00	0.29	0.71
22	11	2	9	1.00	0.32	0.68
28	13	2	11	1.00	0.39	0.61
7	14	2	12	1.00	0.43	0.57
14	14	2	12	1.00	0.43	0.57
26	15	2	13	1.00	0.46	0.54
31	15	2	13	1.00	0.46	0.54
45	15	2	13	1.00	0.46	0.54
16	16	2	14	1.00	0.50	0.5
24	16	2	14	1.00	0.50	0.5
46	16	2	14	1.00	0.50	0.5
40	18	2	16	1.00	0.57	0.43
39	3	1	2	0.50	0.07	0.43
4	19	2	17	1.00	0.61	0.39
44	20	2	18	1.00	0.64	0.36
1	5	1	4	0.50	0.14	0.36
20	6	1	5	0.50	0.18	0.32
43	22	2	20	1.00	0.71	0.29
25	7	1	6	0.50	0.21	0.29
33	7	1	6	0.50	0.21	0.29
12	8	1	7	0.50	0.25	0.25
47	8	1	7	0.50	0.25	0.25
30	9	1	8	0.50	0.29	0.21
34	25	2	23	1.00	0.82	0.18
15	12	1	11	0.50	0.39	0.11
17	12	1	11	0.00	0.39	0.11
41	12	1	11	0.50	0.39	0.11
27	16	1	15	0.50	0.54	-0.04
37	2	0	2	0.00	0.07	-0.07
2	3	0	3	0.00	0.11	-0.11
3	3	0	3	0.00	0.11	-0.11
10	5	0	5	0.00	0.18	-0.18
8	7	0	7	0.00	0.25	-0.25
13	7	0	7	0.00	0.25	-0.25
42	8	0	8	0.00	0.29	-0.29
9	11	0	11	0.00	0.39	-0.39
18	11	0	11	0.00	0.39	-0.39
49	13	0	13	0.00	0.46	-0.46
5	18	0	18	0.00	0.64	-0.64
38	20	0	20	0.00	0.71	-0.71

合格と不合格の分割点を60%としたのは、大学の成績評価にもこの数値がよく使われているからである。30名の被験者中でわずか2名のみがこのラインを超えて合格という結果になった。試験問題の形式が被験者にとってなじみが少なかったことも合格率の低さに影響している可能性もあるが、大学における英文法の仕上げ科目と考えられる英文法Ⅲの試験結果としては被験者の9割以上に相当する28名が合格レベルに達しなかったということは問題である。授業担当者である筆者にとっては指導内容やその方法、あるいは試験自体に問題があったことが示されたわけで、授業や試験の質の改善を求められる結果であった。

B-指数は合格者のIFから不合格者のIFの差を求めた数値であるので、問題番号6のように高い値を示した項目は合格者には習得されているものの不合格者には習得されていないと判断することができる。IFについての記述をした4.2.でもこの問題に対する考察を行ったが、合格者は2名とも“How do you think of ~?”という表現の不適切さに気づいた一方で不合格者は28名中25名が誤りと感じなかった。「～はどう思いますか」の「どう」という日本語に引きずられ“how”という疑問詞の使用に違和感を覚えないのであれば、不合格者集団に対しては日本語を英語に置き換える際に比較的容易に置き換えができるものの、両言語の発想や表現の方法にずれを含むこのような表現について集中的な指導をすることが求められるだろう。

被験者が30名という少人数であったことと合格者がわずか2名しかいなかったため、B-指数がどれほどの意味を持つかに疑問が残るものの、ID値同様B-指数が0.20以上で合格者と不合格者の弁別ができている項目数は50問中33問という結果であった。これらの項目を(表8)で示しておく。

(表 8)

問題番号	B-指数	問題中の誤り
6	0.89	What do you think of ~の疑問詞が How になっていた
36	0.89	a large number of problems が a large amount of problems となっていた
21	0.86	It is no use crying ... が There is no use crying ... となっていた
29	0.82	be referred to as ... とすべきところ be referred as ... となっていた
23	0.79	a living snake とすべきところ an alive snake となっていた
11	0.75	When is it convenient for you to ... が When are you convenient to ... となっていた
35	0.75	Jeff was familiar with ... が Jeff was familiar to ... となっていた
50	0.75	Neither Jack nor I was ... が Neither Jack nor I were ... となっていた
19	0.71	got to know/come to know とすべきところが became to know となっていた
32	0.71	未来完了形を用いるべきところ未来形で書かれていた
48	0.71	buy + もの + for + 人の前置詞が to になっていた
22	0.68	直接話法で書かれた言葉のあとで he said の語順が said he となっていた
28	0.61	However tired he tried が However he tried hard となっていた
7	0.57	he was spoken to by ... が he was spoken by ... となっていた
14	0.57	関係代名詞で書くべき部分が関係副詞になっていた
26	0.54	関係代名詞の所有格で書くべきところ目的格で書かれていた
31	0.54	「何も食べていない」ことを表すのに誤った二重否定が使われていた

45	0.54	When did you notice ... が When have you noticed ... となっていた
16	0.5	Despite ... または In spite of ... とするところが Despite of ... となっていた
24	0.5	capable のあとに of hearing が続くべきところ to hear となっていた
46	0.5	All I had to do was ... とするところが All I had to do were ... となっていた
40	0.43	「～するのを遺憾に思う」という内容が regret informing となっていた
39	0.43	The lady seems to have been ... が The lady seems that she was ... になっていた
4	0.39	疑問詞 when で始まる名詞節中での未来の内容が現在形で書かれていた
44	0.36	look forward to receiving ... とすべきところ look forward to receive ... になっていた
1	0.36	主格の関係代名詞の後の動詞の形が先行詞と呼応していなかった
20	0.32	leave this area とすべきところが leave from this area となっていた
43	0.29	Only a few ... とすべきところが Not a few ... になっていた
25	0.29	As far as I am concerned が As long as I am concerned になっていた
33	0.29	an omelet とすべきところ不定冠詞が脱落していた
12	0.25	the man that we have been looking for の for が脱落していた
47	0.25	There being no bus service, they had ... とすべきところ being が was になっていた
30	0.21	「～するとすぐ」の意味を表す The moment が The time になっていた

(表8) の最右列の「問題中の誤り」は合格者と不合格者をよく弁別し

た項目の内容を示している。大まかにいえばこれらの33項目は不合格者が英文法Ⅲの受講後にも習得できていない内容ということになる。これらを分類してみると、前置詞に関する問題、自動詞／他動詞に関する問題、時制に関する問題、準動詞に関する問題、文の接続に関する問題、関係詞に関する問題、冠詞に関する問題、態に関数問題など非常に多岐にわたって更なる学習が必要であることが見えてくる。これらは重箱の隅をつつくような内容というよりむしろ基本的事項に分類されることから、不合格者の英文法力は「仕上げの英文法科目」受講後としては大いに問題があると思われる。視点を熟語／構文の知識に移してみると、その不足が誤答の一因とも考えられる問題が複数存在していることもみえてくる。これらの問題番号と知識を持っていれば正解に結びついた可能性のある熟語／成句／構文を（表9）にまとめてみる。

（表9）

問題番号	熟語／成句／構文
6	What do you think of ...
36	a (large) number of ...
21	It is no use ... ing
35	be familiar with ...
24	be capable of ...
46	All you have to do is ...
43	only a few ...
25	As far as I am concerned, ...

これらの熟語／成句／構文には、使用頻度が極めて低く被験者にとって初見と思われるものは含まれていないと思われる。実際、いくつかは被験者の受講した英文法Ⅲの授業で扱った表現が複数含まれていた。それにも

関わらずこれらの知識を解答する際に使用できなかったことは、既習の語彙や文法知識の多くが定着する段階まで至っていないかとも考えられる。指導した項目が学習者に理解され、練習する機会を提供することによってやがて定着するだろうということが幻想であることをあらためて気づかされた。筆者にとっては特に定着させるための指導技術の向上を目指す必要があるとの認識を新たにした。

5. まとめ

ここまで各種統計値を使いながら本年度筆者が担当した英文法Ⅲの履修者の期末試験を材料として考察をしてきた。言うまでもないことだが、わずか60分／50問の試験で被験者の文法知識の全容を把握する事などできるはずもない。しかし、多岐にわたる文法項目から出題されたこの試験が提供してくれた情報は少なくない。

試験結果の中央化傾向は平均点、最頻値、中央値が近接していたものの中点がこれら3つの値を上回っていた。このことは、被験者集団にプラスの意味で逸脱した高得点をとった者の存在を教えてくれた。散布度のグラフや偏差値による序列も被験者が大きく二分された集団であったことを示してくれた。英文法Ⅲのような選択科目では、履修する学生の習熟度の把握が容易でないため、第一回目の授業の際、前年度に受講した学生と同一の問題で試験を行う等をして、学生の実態を把握することがより良質の（＝学生のニーズに合わせた）授業提供のために有効と思われる。今後習熟度別クラスの導入がより一般的になることが予想できる一方、選択科目においては均質でない習熟度の学生の実態も継続するだろう。後者の場合は、授業開始直後に各学生の習熟度をつかむことは非常に手間がかかるかもしれないが避けてとおることは授業の質の低下を招いてしまうと思われる。もちろん到達目標を慎重に決定することは重要であるが、学生の実態にあわせた軌道修正に否定的であってはならない。必要と判断した場合は

たとえシラバスに記載した授業内容や指導方法であっても柔軟に対応する姿勢が必要だろう。

試験の平均点が50点満点中18.33と低かったことから容易に想像できるが、被験者にとってこの試験が非常に難しかったことを示す結果となった。項目難易度が0.50を超えた問題は50問中14問だけであり、72%に相当する36問は被験者の半数以上が苦手とする項目であった。これら正解のできなかった項目の中には主格の関係代名詞に続く動詞は先行詞を主語として呼応させるという中学校3年次に通常学習する項目も含まれており、正誤問題という出題形式になじみが少なかったとしても、大学における「英文法の仕上げ」科目の受講後でさえ正解できない被験者が多いといった状況が判明したわけである。被験者が教育学部の学生であり、その9割が英語専攻であったことから、教壇に立つ前に英文法の総整理を各自行ってもらわねばならない。指導する側も英文法Ⅲで単位取得済みの被験者にカリキュラムにない授業を提供していくことは不可能である。しかし、こうしたデータを被験者にもフィードバックすることで、文法知識の補完をする必要があることを認識してもらい、学生自身が自発的に勉強会を立ち上げていくことなど提案することも一案かもしれない。

本研究では材料とした試験が一般に目標基準準拠試験（CRT）と分類されることからB-指数を算出し、出題項目に授業で指導しなかった項目も含んだため集団基準準拠試験（NRT）ともみなして項目弁別力（ID）も算出した。統計的に突出した項目については結果と考察で触れたとおりだが、NRTととらえた場合50項目中30項目のみが試験問題としては許容範囲内に収まった。またCRTと見なした場合、B-指数が0.20を超えたのは50項目中33項目にとどまった。いずれの数値もテスト項目の約4割がこの被験者集団にとって適当と言えないと判断されうるため、試験問題を作成する教員は、筆者を含め問題作成技術の向上のため不断の努力をしていかねばならないだろう。

また、成績／評価の方法についても考えさせられる結果と成った。英文

法Ⅲを「教育学部における英文法の仕上げ科目」ととらえた場合、出席状況や受講時の積極性などを単位認定の要件とすることに利点があることは教育的配慮としてももちろん承知しているが、努力のみでなく結果にも高い比重を置いていくべきかもしれないと感じた。筆者は本年度英文法Ⅲの期末試験は学期末における評価の中で20%の比重にしておいた。このため、試験自体の合格と不合格の分割点である60%を得点できなくても単位は認定した。すべての科目を同列に厳しく評価する方がいいと提案しているわけではなく、いわゆる「仕上げ科目」についてのみ、こうした制度を導入することでいい意味での緊張感を学生に与えることが可能になる。仮にこの科目を再度担当することになるなら、期末試験の比重を高めて評価してみたい。

最後になるが、試験結果の扱いについて触れてみたい。被験者は自分の答案が返却された場合自分の誤答については知ることが可能である。しかし、自分以外がどのような項目を習得できていて、どのような項目を習得できていないかについてはなかなか知ることができない。その意味で、本研究で示してきたようなデータをできるだけ頻繁に与えて相対的な自分の知識の把握をさせることも有効だろう。もちろん、点数の差のみに一喜一憂させることのないような配慮が必要であるが、客観的なデータを知ることがもたらす学習効果を教育学部の学生には特に認識してもらいたい。

6. 参考文献

- Ebel, R.L. (1979) 『Essentials of educational measurement』 (3rd ed.) Prentice-Hall
Educational Testing Service (2005) 『TOEIC テスト新公式問題集』 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会
大矢復 (1990) 『最難関大への英文法』 ピアソン桐原
岡秀夫 (編著) (2011) 『グローバル時代の英語教育－新しい英語科教育法』
金谷憲 (2003) 『英語教育評価論』 河源社
清川英男・濱岡美郎・鈴木純子 (2003) 『英語教師のための Excel 活用法』 大修館書店
The Chauncey Group International (2000) 『TOEIC 公式ガイド & 問題集』 財団法人

藤 森 吉 之

- 人国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会
The Chauncey Group International (2002)『TOEIC 公式ガイド&問題集 Vol.2』財
団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会
土屋澄男・広野威志 (2000)『新英語科教育法入門』研究社
中村洋一 (2002)『テストで言語能力は測れるか』桐原書店
New Crown 編集委員会 (2002)『English Series 3 Teacher's Manual』三省堂
ヒューズ, A. (2003)／静哲人 (訳) (2003)『英語のテストはこう作る』研究社
ブラウン, J. D. (1996)／和田稔 (訳) (1999)『言語テストの基礎知識』大修館書
店
文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領』[http://www.mext.go.jp/b_menu/
shuppan/sonota/990301d/990301i.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d/990301i.htm)
文部科学省 (2009)『高等学校学習指導要領』[http://www.mext.go.jp/b_menu/
shuppan/sonota/990301d/990301i.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d/990301i.htm)

(本学教育学部非常勤講師)